

Open Research Online

The Open University's repository of research publications and other research outputs

“Conversations réflexives” dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone

Journal Item

How to cite:

Lamy, Marie-Noelle and Goodfellow, Robin (1998). “Conversations réflexives” dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *Revue d'apprentissage des langues et des systèmes d'information et de communication ALSIC*, 1(2) pp. 81–89.

For guidance on citations see [FAQs](#).

© 1998 not known



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/>

Version: Version of Record

Link(s) to article on publisher's website:
<http://dx.doi.org/doi:10.4000/alsic.1493>

Copyright and Moral Rights for the articles on this site are retained by the individual authors and/or other copyright owners. For more information on Open Research Online's data [policy](#) on reuse of materials please consult the policies page.

oro.open.ac.uk

"Conversations réflexives" dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone^[1]

Marie-Noelle LAMY, Robin GOODFELLOW
The Open University, Grande-Bretagne

Résumé : *A l'Open University, université britannique de télé-enseignement, les concepteurs de matériaux utilisent depuis longtemps des pédagogies qui amènent l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage et à expliciter cette réflexion. Or aujourd'hui les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) leur permettent de faire interagir apprenants, professeurs et locuteurs natifs. Ainsi l'apprenant participe à la communication et reçoit en retour des messages en langue cible, dont il se sert pour améliorer sa compétence communicative. Qu'en est-il, dès lors, du rôle de la réflexion consciente dans le processus d'apprentissage ? Vu les importantes possibilités d'interactivité offertes par les TIC, doit-on encore prôner la réflexion consciente dans le télé-enseignement ? Nous répondons par l'affirmative, considérant que les concepteurs d'environnements virtuels doivent faciliter et la réflexion consciente et l'interactivité spontanée. Nous soutenons que la conférence télématique asynchrone est un outil qui permet d'atteindre cet objectif. Nous cherchons à voir dans quelle mesure la réflexivité et l'interactivité interviennent dans ce type de conférence, et à préciser la valeur pédagogique de ces échanges. Nous étudions une conférence organisée pour des étudiants de français langue étrangère (FLE) et nous proposons une pédagogie visant à promouvoir ce que nous appelons des "conversations réflexives", c'est-à-dire des échanges privilégiant des thèmes langagiers ou portant sur l'apprentissage même des langues.*

- [1. Introduction : la réflexion, l'interactivité et les Technologies de l'Information et de la Communication.](#)
- [2. Deux modèles d'interactivité](#)
- [3. Lexica Online](#)
- [4. Discussion des données](#)
- [5. Maintenir les échanges dans la durée](#)
- [6. Conclusion et perspectives de recherche](#)
- [Références](#)



1. Introduction : la réflexion, l'interactivité et les Technologies de l'Information et de la Communication.



L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite que l'apprenant s'expose à des stimuli en langue cible qui lui soient compréhensibles. Il faut aussi qu'il ait l'occasion de produire lui-même de la langue. Mais les praticiens du télé-enseignement traditionnel considèrent en outre que pour se donner les meilleures chances de réussite, l'apprenant doit construire son autonomie par le biais d'une réflexion critique sur sa propre expérience d'apprentissage.

Réfléchir sur ce que l'on apprend mène à une conscience plus affinée de ce qu'est l'objet de son apprentissage, ce qui conduit par voie de conséquence à une autonomie accrue : cette position est bien représentée dans la littérature (Ellis, 1994 ; Gaonac'h, 1990 ; van Lier, 1996 ; Little, 1996). D'après Little, nous ne pouvons envisager de succès durable dans l'apprentissage d'une langue étrangère que si nous continuons inlassablement à apprendre cette langue, et nous devons saisir le moindre prétexte qui nous est donné d'utiliser la langue et en profiter pour nous rendre consciente à nous-mêmes la démarche de notre propre apprentissage : *"to turn almost any occasion of language use into an occasion of conscious language learning"* (Little, 1996 : pp.26-27). Leo van Lier (1996, ch.4) soutient en outre que sans une démarche consciente d'organisation, de contrôle et d'évaluation de son expérience, l'apprenant ne parviendra pas à assimiler une langue étrangère. Bien que nous ne disposions pas de nombreuses études empiriques permettant d'étayer ces affirmations, l'importance pédagogique du principe a néanmoins été retenue par les concepteurs de cours travaillant dans le cadre du télé-enseignement. Ainsi au Centre de Langues Vivantes de l'Open University, 25% du temps de travail des étudiants de deuxième année est consacré à la réflexion, à la révision et à la consolidation, l'objectif étant d'inculquer de bonnes méthodes d'apprentissage qui viendront conforter chez l'apprenant isolé le désir de persévérer dans ses études de langues (Stevens, 1995).

Cependant si cette pédagogie est parfaitement adaptée aux besoins d'apprenants qui, travaillant à distance avec un support multimédia traditionnel (manuels, vidéocassettes et cassettes audio), n'ont qu'une possibilité très restreinte d'interagir en langue cible, elle est remise en question par l'arrivée des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui autorisent une bien plus grande interactivité, même entre apprenants géographiquement dispersés. Nous sommes dès lors amenés à nous demander si la réflexion a toujours sa place dans nos méthodes d'enseignement. Avant de pouvoir répondre à cette question, nous devons examiner le rôle de la réflexion dans le processus d'apprentissage lorsqu'il se déroule dans un environnement virtuel où des formes de communication plus intuitives et plus conviviales deviennent possibles grâce aux TIC. Dans cet article, nous considérons deux modèles d'interactivité et leurs rapports avec l'acquisition langagière. En nous appuyant sur ces descriptions de l'interactivité, nous identifions et classons les échanges recueillis sur le forum du projet en ligne que nous avons mené en 1997 avec des étudiants de FLE de l'Open University. Nous concluons que certains types d'échanges semblent correspondre mieux que d'autres aux conditions favorisant l'interactivité, notamment ceux qui ont pour thèmes le vocabulaire, les langues en général ou leur apprentissage, autrement dit ceux au sein desquels l'interactivité vient doubler la pratique de la réflexion. Sur ces bases, nous proposons une pédagogie dont le but est de générer parmi les apprenants des discussions en langue cible qui prennent pour objet la langue même, ce que nous appelons des "conversations réflexives".



2. Deux modèles d'interactivité

2.1. L'interactivité selon le modèle cognitif

Des chercheurs travaillant sur l'acquisition dans le cadre de ce que Warschauer (1998) appelle un modèle de traitement de l'information, - c'est-à-dire adoptant les notions post-Krasheniennes de "stimulus", "modification" et "réponse" - (Krashen, 1985) ont proposé un schéma cognitif dans lequel

il y a acquisition de la langue étrangère lorsqu'il y a interaction des apprenants en langue cible car la situation d'interaction fournit aux apprenants l'occasion (a) d'appréhender du sens - ce qui de l'avis général constitue une condition nécessaire pour que les apprenants acquièrent le schéma formel à travers lequel est encodé le message ; (b) de produire des

"données de sortie" modifiées- ce qui exige d'eux un travail morphologique et syntaxique spécifique ; et (c) de porter leur attention sur la forme - ce qui leur permet de pousser plus avant le développement de schémas linguistiques. (Chappelle 1997, notre traduction).

L'apport principal de ce modèle, pour l'analyse des échanges enseignant-apprenant ou apprenant-apprenant est la notion de "négociation du sens", c'est-à-dire la négociation par laquelle les locuteurs modifient le contenu des échanges (en recherchant des confirmations, en vérifiant leur compréhension ou en demandant éclaircissements, reformulations et paraphrases). C'est, selon Pellettier (1998), ce qui rend les "stimuli" compréhensibles, et par là favorise l'acquisition.

Réinterprétant ce modèle cognitif dans le cadre de la communication électronique, Warschauer (1998) a examiné certaines des caractéristiques de l'interactivité textuelle par conférence synchrone (c'est-à-dire dans laquelle l'utilisateur reçoit un message écrit puis envoie la réponse - écrite aussi - dans les secondes ou minutes qui suivent). Selon cet auteur, ce type d'interactivité donne plus de temps à l'apprenant pour traiter les structures langagières reçues que si l'échange avait lieu oralement, ce qui lui fournit de meilleures chances d'améliorer son interlangue.

2.2 L'interactivité selon le modèle socio-affectif

Adoptant ce que l'on pourrait appeler une position "interactionniste", van Lier (1996, ch.7) considère le processus d'apprentissage comme enraciné dans la sociabilité humaine, avec tous les éléments conviviaux et affectifs qui la caractérisent. S'intéressant en particulier aux situations interactionnelles dans lesquelles peuvent se trouver enseignants et élèves, il fournit une description basée sur une analyse conventionnelle des relations de pouvoir au sein de l'école, ordonnée le long d'un axe représentant le degré de contrôle exercé par un individu sur un autre. Selon lui, les modalités de l'échange enseignant-apprenant vont de l'extrémité la plus "contrôlante", par exemple le "monologue" (du professeur donnant son cours magistral), pendant lequel l'élève se tait, au "dialogue" (entre professeur et élève dans la salle de classe) dans lequel la parole passe de l'un à l'autre mais toujours sous le contrôle du professeur, pour aller jusqu'à la "conversation", dans laquelle la communauté des apprenants explore librement la connaissance, sans que le plan préalable du maître influe sur le cours des événements (op. cit. : pp 180-181). Dans cette interaction, où les participants sont égaux et où les tours de parole sont partagés par tous, les thèmes évoqués comportent des éléments (formels et de contenu) parfois connus et parfois inconnus des participants. C'est cet équilibre entre le familier et l'imprévisible qui caractérise ce que van Lier appelle l'aspect "contingent" de l'interaction (op. cit. : pp 175-178) et c'est là selon lui que résident les meilleures possibilités d'apprentissage, car *"l'ordre du jour est établi collectivement, et la réalité éducative s'en trouve transformée"* (op. cit. : p 180, notre traduction).



A notre connaissance, le modèle socio-affectif n'a pas encore été utilisé dans l'analyse de l'interactivité en ligne. Or en retenant l'axe monologue-dialogue-conversation, nous nous donnons une perspective complémentaire de celle qui nous est offerte par le modèle cognitif. D'autre part cette classification tripartite reste pour nous pertinente parce que la notion de contrôle qui la sous-tend va intervenir dans notre analyse de la réflexion en ligne, et de l'autonomisation de l'apprenant. Nous ajoutons donc la notion de "contingence" à la liste des conditions de l'interactivité en ligne qui selon nous facilitent l'apprentissage, c'est-à-dire pour résumer : la négociation du sens, l'attention portée à la forme, la production d'écrits et l'étalement des échanges dans la durée.

2.3 Oral et écrit

La conversation au sens normal du terme met les participants en présence les uns des autres, ce en quoi elle diffère notablement de la "conversation" sur forum télématique, qui arrive sous forme écrite et qui est produite à distance. (Il est entendu que la technologie permet aussi les conversations sur support audio ou vidéo, et certains environnements pédagogiques font usage de ces supports -comme par exemple le projet [LEVERAGE](#) (nd)- mais nous excluons de la présente discussion l'audioconférence et la visioconférence car elles sont encore relativement inaccessibles pour nos étudiants ainsi d'ailleurs que pour la majorité des télé-apprenants à l'échelle mondiale.

Nous devons attendre de l'interaction textuelle médiatisée par les TIC des effets différents de ceux qui opèrent à l'oral (objet de la majorité des travaux sur l'interactivité évoqués plus haut). Cependant nous pensons avec Yates (1993) qu'il existe des liens entre ces deux types de communication. Ils sont à notre avis suffisamment marqués pour justifier notre utilisation de modèles d'analyse issus de l'étude du mode

présentiel.

2.4. Interactivité en synchronie et en asynchronie

On notera que des chercheurs comme Warschauer se sont attachés à décrire des interactions en synchronie, alors que notre projet repose sur des données obtenues à partir d'une conférence asynchrone. Par l'expression "conférence textuelle asynchrone" nous entendons une forme de communication permettant l'affichage sur un même écran de messages envoyés à différentes dates et heures. Nous concevons aisément que l'interaction synchrone soit mieux à même de susciter des productions langagières qui se rapprochent de l'oral. Cependant il n'a pas été démontré qu'elle constitue un facteur d'acquisition plus efficace que d'autres (comme, disons, la multiplicité des interlocuteurs ou l'aspect visuel et non oral du stimulus linguistique) qui sont également présents dans l'interactivité asynchrone. On remarquera en outre que les stratégies attentionnelles portant sur la forme linguistique, sur l'utilisation des structures langagières et sur les activités de langage en langue cible sont au coeur de notre pédagogie de la réflexion, et apparaissent aussi comme primordiales dans les travaux de ces auteurs. Supposons - condition *sine qua non* - un apprenant bien familiarisé avec le logiciel et la navigation sur le site : il est possible que l'asynchronie s'avère d'une plus grande utilité que la synchronie pour l'inciter à la réflexion, étant donné la flexibilité qu'elle apporte à celui qui veut prendre son temps pour réfléchir sur les données linguistiques qui lui sont proposées, et sur ses propres productions.



Pour les apprenants adultes de l'Open University, la conférence asynchrone (basée sur le principe du *Bulletin Board System* ou BBS) est la forme de communication la mieux adaptée à leurs diverses circonstances personnelles - compte tenu du fait qu'ils étudient à domicile. Dans ce type de système, les participants composent des messages qu'ils envoient sur un serveur central, qui va les afficher dans un forum télématique. Les messages peuvent se consulter par ordre chronologique d'envoi ou sous forme de "chaînes" thématiques (messages et réponses sont des "maillons" qui, à l'intérieur d'une chaîne donnée, ont tous le même thème). L'étudiant s'oriente dans la conférence par un navigateur Internet, et les échanges ainsi produits ressemblent à des conversations "au ralenti" au cours desquelles il peut s'écouler plusieurs jours avant qu'un message ne reçoive de réponse.

Notre recherche porte sur la question suivante : parmi les propriétés de l'interactivité qui sont considérées comme propices à l'acquisition langagière, lesquelles sommes-nous susceptibles de trouver dans les conférences télématiques asynchrones et comment susciter au sein de telles interactions les pratiques réflexives répondant aux principes pédagogiques exposés plus haut ?

Nous analyserons des données issues du projet pilote "Lexica Online", en particulier de la conférence qui est le support de l'interaction dans ce projet. Nous chercherons à voir si ce projet a généré des interactions réflexives permettant de conclure que la conférence asynchrone est un support propice à l'acquisition langagière. Nous commencerons par analyser divers types de messages provenant de la conférence de "Lexica Online" et nous nous demanderons dans quelle mesure s'y trouve favorisé le développement de l'interactivité et de la réflexivité. Dans un deuxième temps nous considérerons la question du "contrôle", qui influe selon nous sur le réemploi (par l'apprenant) des structures langagières, sur la gestion du tour de parole et sur la détermination du contenu. Dans notre conclusion, nous proposerons le concept de "conversation réflexive", pour informer une pédagogie qui tire le meilleur parti du support technologique.

3. Lexica Online

3.1 Le dispositif

"Lexica Online" est un outil qui prend son origine dans les recherches de Goodfellow (1995, 1998) et d'Ebbrell & Goodfellow (1997) sur les stratégies d'acquisition lexicale assistées par l'informatique. Les travaux de 1995 sur l'acquisition de vocabulaire notamment avaient abouti à la réalisation d'un logiciel intitulé "Lexica", qui intégrait un corpus de textes, un module de sélection et de groupement du vocabulaire, un concordancier et un auto-test. C'est ce logiciel qui est à la base du dispositif technologique utilisé ici. Travaillant sur PC (sous Windows 3.1 ou 95), chaque apprenant dispose du logiciel Lexica, du dictionnaire bilingue "Le Collins-Robert Electronique", et a accès par un navigateur Internet à un site qui accueille une conférence asynchrone. Un professeur intervient aussi sur la conférence et chacun se manifeste comme il veut, et quand il le peut, les temps de réponse pouvant varier de quelques instants à plusieurs jours. Les tâches proposées aux étudiants sont graduées : ils doivent commencer par travailler

les textes du corpus à l'aide du logiciel "Lexica" : c'est-à-dire sélectionner le vocabulaire qu'ils souhaitent apprendre et le classer. Ils doivent ensuite se connecter au forum télématique pour communiquer avec leur professeur et leurs co-apprenants, et discuter de leurs progrès ou des difficultés rencontrées. Enfin, ils utilisent des sites Internet francophones comme sources de nouveaux textes afin de recommencer le cycle d'activités.

La [figure 1](#) illustre la structure de l'environnement de travail où se déroulent ces travaux.

3.2 Le groupe expérimental

A l'Open University les apprenants sont des adultes engagés dans la vie active, qui étudient en auto-apprentissage à domicile dans les plages horaires que leur laissent leurs autres activités, selon un rythme propre à chacun. Pour le projet Lexica Online, dix étudiants anglophones inscrits en deuxième année de FLE et abonnés à l'Internet ont été choisis par tirage au sort sur une liste de volontaires. Leur module de deuxième année exigeant 14 heures de travail hebdomadaire, ces volontaires s'engageaient à fournir pour Lexica Online un effort supplémentaire de 10 heures minimum, étalées sur la durée du projet, soit six semaines en tout.

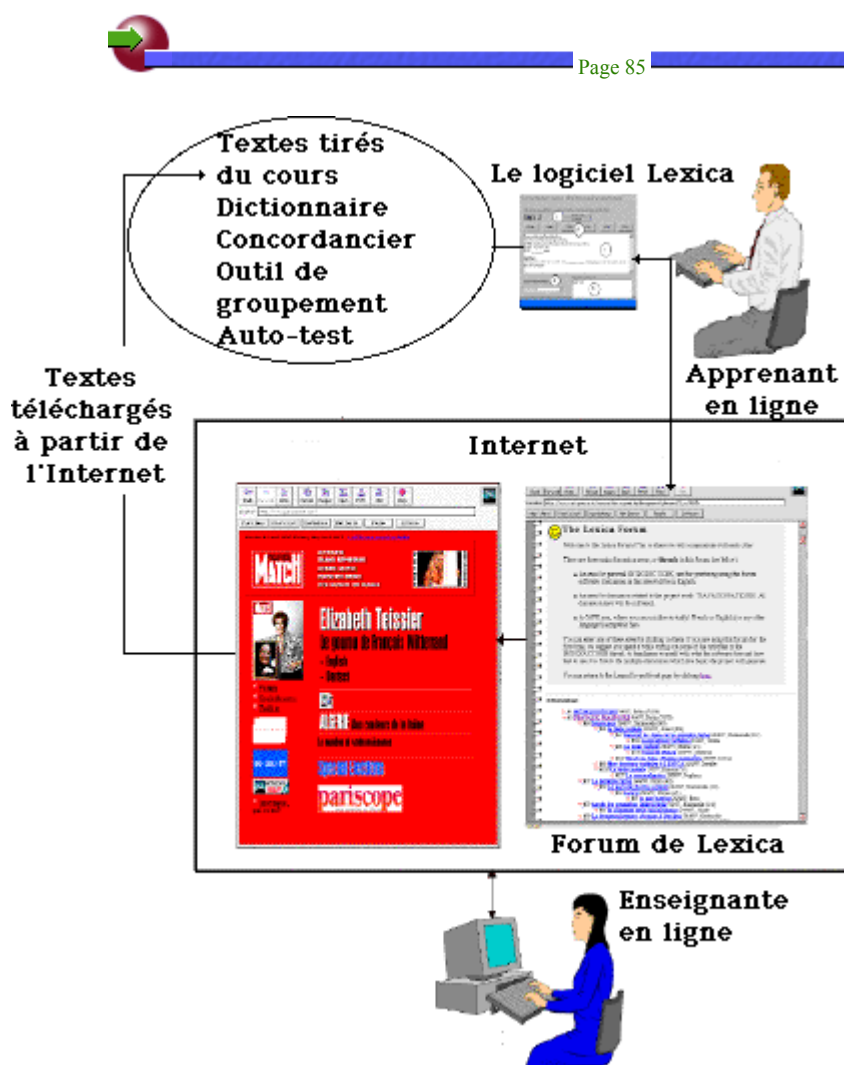


Figure 1 : L'environnement du projet "Lexica Online"

Compte tenu de ces importantes contraintes de temps, notons que la participation moyenne a été de 15 heures par étudiant dont 8 heures de travail sur le logiciel Lexica, 3 heures de recherches sur l'Internet et 4 heures de participation à la conférence. Ces 4 heures recouvrent d'ailleurs des écarts considérables : de 2 heures pour le sujet le moins disert, à 9 heures pour le plus bavard. Divisée en quatre domaines ("Introduction", "Travaux Pratiques" où l'on parle de ses recherches lexicales, "Café" où l'on bavarde librement et "Soutien technique"), la conférence a généré 205 messages en tout, dont 107 rédigés par des étudiants, le reste provenant des professeurs. Dans le présent article, nous nous intéresserons

particulièrement aux textes que les apprenants ont affichés dans les domaines dits "Travaux Pratiques" (45 messages) et "Café" (13 messages).

4. Discussion des données

Dans les messages affichés au forum de Lexica Online se trouvent différents types de contenus : comptes-rendus de travaux, réponses à des questions, réactions à des prises de position, appels à l'aide, offres d'informations, remerciements, remarques de toutes sortes. Dans le cas de l'affichage par chaîne thématique, comme nous le voyons sur la [figure 2](#), chaque commentaire successif est disposé en retrait par rapport à celui auquel il répond. Tout participant est libre d'envoyer un message dans une chaîne différente de celle qui a provoqué son désir de réponse. Dans la pratique cependant, un utilisateur voulant réagir à un message aura tendance à le faire dans la même chaîne, ce qui crée des "conversations" graphiques en différé susceptibles de se prolonger sur toute la durée du projet, par exemple 6 ou 8 semaines.



En balayant l'écran de haut en bas, l'œil repère facilement qui répond à qui. Par exemple dans la [figure 2](#) on distingue des messages-maillons de chaîne, c'est-à-dire ayant suscité au moins une réponse, ou eux-mêmes répondant à un message précédent (voir le message #67, par lequel "Marienoelle" répond explicitement à "Johnet") et des messages solitaires (qui ne constituent pas une réponse et ne sont pas suivis de réponse (par exemple le message #68, où "Davidw" propose spontanément un point de vue personnel).

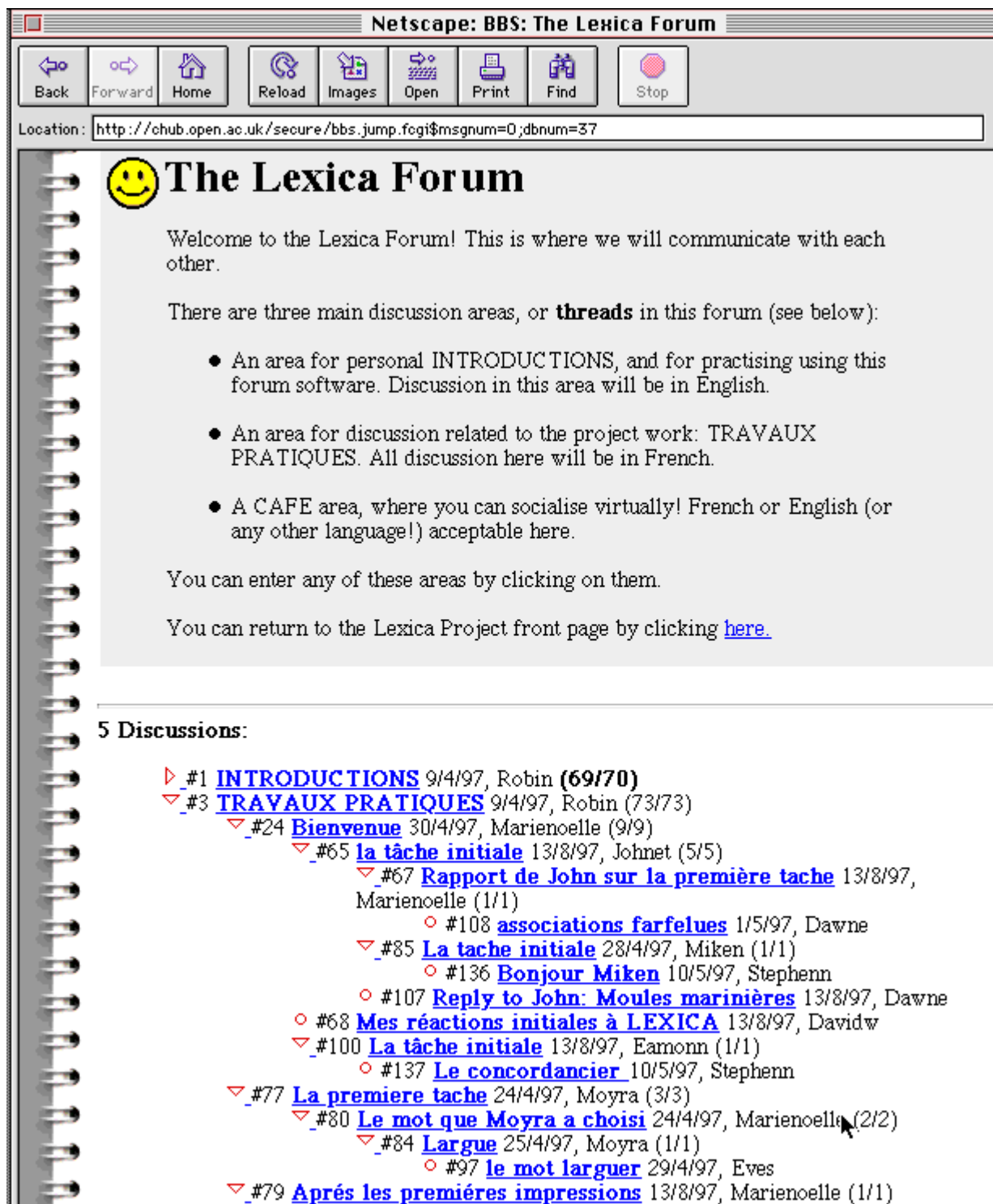


Figure 2 : Le Forum de "Lexica Online"



4.1 Monologues, conversations et dialogues

Nous utiliserons les termes "monologue", "dialogue" et "conversation" pour caractériser les messages de

notre forum. Un message solitaire peut avoir été inspiré par des remarques exprimées dans la conférence, mais s'il ne fait pas référence à celles-ci, et ne requiert ni n'invite de réponse, nous ne le considérons pas comme interactif, pas plus qu'une contribution limitée à la simple application d'une consigne. L'expression "dialogue réflexif" sera réservée aux interactions impliquant une réflexion sur la langue, et enfin le mot "conversation" désignera des échanges de type purement socio-affectif. Dans notre conclusion nous proposerons le concept de "conversation réflexive" pour référer à des échanges qui participent en même temps du genre "conversation" - donc apporte les bénéfices de l'interaction socio-affective - et d'une activité réflexive partagée - susceptible d'induire certains des effets acquisitionnels prévus par le modèle cognitif de l'interaction.

(Dans tous les messages qui suivent nous reproduisons l'orthographe et la syntaxe d'origine.)

4.2. Un "monologue"

La [figure 3](#) illustre un monologue. L'auteur répond simplement à une consigne. Sans formule d'ouverture, individuelle ni collective, le message semble ne s'adresser à personne en particulier. Si l'on peut supposer que les lecteurs de ce message ont interagi en leur for intérieur ou par courrier électronique en dehors de la conférence, le message n'a généré pour toute interaction visible qu'une réponse d'un professeur tentant en vain de relancer le débat.

Du nouveau sur l'origine des espèces

J'ai sélectionné quelques pages du Web et je les ai téléchargées. J'ai suivi les conseils pratiques décrits dans <<practical help>> et j'ai réussi à poser l'un des articles que j'avais téléchargés dans la base de données de Lexica. C'est vrai, on peut l'utiliser comme d'autres.

Le texte que j'ai choisi c'est ce qui existe à http://www.larecherche.fr/ARCH/N9610/oct96_A01.html qu'on peut trouver en suivant le biais Salle Galilée (Science) de la page Alexandrie. Je suis (ou étais) scientifique (physicien) donc j'ai voulu sélectionner un texte scientifique. Je n'ai jamais sérieusement étudié la biologie mais j'aime lire des articles qui traitent ce sujet dans la presse quotidienne. Je l'ai trouvé assez facile à comprendre, même si j'ai dû chercher quelques mots dans un dictionnaire anglais. J'ai ajouté les mots << rotifères, bdelloïdes, s'accoler, mésappariement, entravé, un coup de gnôle, dudit et levure >> à ma liste.

Figure 3 : Texte d'un "monologue"

Les auteurs présentent là une thèse qui exprime l'idée que l'échange du matériau génétique parmi des bactéries réalise la même fonction, en ce qui concerne l'évolution, que la reproduction sexuelle parmi des mammifères, par exemple.

Un petit point contre Lexica pour les textes de la science biologique, c'est que Lexica ne permet pas l'imposition des attributs de texte comme les italiques qui ont un usage spécifique dans tels textes.



Nous pensons que ce type de communication s'apparente à la situation classique du discours scolaire, où l'échange se borne à la question du professeur, suivie de la réponse de l'élève. Bien qu'on y trouve trace de réflexion et d'attention portée à la forme, dans la mesure où l'auteur présente sa stratégie de sélection de textes, réfléchit à son propre mode d'apprentissage du lexique, et analyse l'impact de la technologie sur celui-ci, ce type de message n'a qu'un rôle minimal à jouer dans l'acquisition de la langue, n'étant porteur d'interaction ni pour l'émetteur ni pour le récepteur.

4.3. Une conversation

La [figure 4](#) montre quatre étudiants discutant au "Café" de leur prochain voyage en France pour le stage intensif d'été à l'Université de Caen. Les quatre interactants avaient participé au stage de Caen l'année précédente mais ne s'y étaient pas rencontrés, et se demandaient si cette fois ils allaient pouvoir se rejoindre. Par contraste avec le monologue, les messages sont brefs, des réactions sont explicitement sollicitées, les participants utilisent de nombreuses marques du discours interactif tel que pronoms de la seconde personne, noms propres, références anaphoriques (par ex. "*Et vous ? - Moi aussi*"), et signalent

clairement qui sont les allocutaires (par ex. "*Une question pour tous les adhérents du projet LEXICA*"). Les sujets de conversation se succèdent (horaires des cafés, bière, bars sur ou hors campus, prise de rendez-vous, attente des vacances), sans ordre du jour préétabli, ce qui situe cet échange au pôle le plus "contingent" de l'axe de van Lier, là où le discours a lieu dans "*un ancrage contextuel reliant ce qui est dit à ce qui est déjà connu [des participants] tout en ménageant des attentes quant à ce qui va être dit par la suite*" (van Lier, op. cit. : p. 184, notre traduction).

A quelle heure ouvrira-t-il ? Je pense que je voudrais une bière s'il vould plait. L'annee derniere, quand j'etais a Caen, j'ai trouvait un joli cafe et aussi des nouveaux copins. Peut-etre il sera la meme ici. Sante. E

Bonjour, E. je voudrais une bière aussi mais il n'y a pas de vertu dans une bière virtuelle. Oui, J'aimais le bar Oxygène à Caen, ou peut-être que tu as trouvé un bar, hors du campus. Une question pour tous les adhérents du projet LEXICA, quelle semaine irez-vous à Caen cette année? D.

Bonjour D.. Je suis a Caen le 23 aout. Et vous? S.

Bonjour S. Moi aussi je serai à Caen le vingt-troisième août. Peut-être on peut rencontre là et va boire un coup à l'oxygène. Vivement qu'on soit les vacances!

Figure 4 : Contenu d'une "conversation"

Selon nous, bien que ces échanges soient indubitablement interactifs au sens où on l'entend dans le modèle socio-affectif de l'interactivité (égalité des participants, partage des tours de parole, choix des thèmes établi collectivement), la nature asynchrone du support milite contre l'acquisition telle que le modèle cognitif l'envisage. En effet, cette conversation est étalée sur six jours, et vu la relative superficialité du contenu, on imagine mal comment pourraient intervenir la négociation du sens ou l'attention portée à la forme.

Nous ne cherchons pas à diminuer l'importance de ces conversations en tant que facteurs de cohésion socio-affective pour le groupe des apprenants et nous acceptons la possibilité que puissent y fonctionner certains mécanismes intuitifs d'acquisition. Mais nous ne pensons pas que ce type d'échange ait un grand rôle à jouer pour aider l'étudiant à atteindre ses objectifs d'apprentissage langagier.

4.4. Un "dialogue réflexif"

Voici maintenant un dialogue qui illustre les notions de contrôle et de réflexivité. Il se trouve dans la salle de "Travaux pratiques". La [figure 5](#) montre comment deux apprenants tentent d'appréhender - de façon critique - la tâche de "groupement" du vocabulaire que leurs professeurs leur ont demandé d'effectuer à l'aide du logiciel "Lexica".



Contrairement à ce que nous avons vu dans la conversation sur Caen, la réflexion et la forme sont au coeur de cet échange. De plus le dialogue présente un important élément de contingence : le rôle de chacun est soumis au hasard de la rencontre. Pour commencer, M. présente un ensemble complexe de stratégies communicatives et cognitives :

- il déclare ne pas comprendre (à quoi sert le "module de groupement" du logiciel)
- il demande ce qu'ont compris ses camarades
- il demande une clarification (de la règle de groupement)
- il réclame des exemples
- il spécifie son attente quant au type d'exemple requis

La tache initiale

Pour ma première liste j'ai choisi les mots suivants : déchiré, couler, défilaient, cédé au piège, s'apprête à publier, reculer, enrayer, dédouaner, boucs émissaires, dépassés. Comme Johnnet je croie que j'ai choisi des mots trop spécialisés parce que j'ai trouvé trop peu des références dans la concordance. Mais, quand même, j'ai prend plaisir à faire le travaux et j'ai trouvé le mot dédouaner et sa liaison étymologique avec le mot

douane. Le Petit Larousse explique que le mot est un synonyme pour blanchir. (En anglais on dit, "to launder money", pour faire blanc d'argent du marché noir !) J'ai une autre difficulté. Je ne comprends pas les "groups" et à quoi sert cet outil ? Pour moi c'est difficile à créer des groupes pour mon choix des mots. Il faudrait que je utilise ma liste (dix mots seulement) ou peut on ajouter des autres mots qu'on trouve dans la recherche ? Est ce qu'il y a quelqu'un (une) qui peut donner moi des exemples que tu as utilisées et composées et montrer moi qu'est ce qu'on peut faire ? Mais, a mon avis l'exercice est très, très intéressante.

Bonjour M

D'après moi, les groupes servent comme un aide-memoir. Je suis d'accord que c'est difficile a creer des groupes ou determiner quel est le bon groupe pour chaque mot. Quelquefois, c'est necessaire de placer un mot dans plus qu'un groupe. Pour l'instant j'ai cree seulement six ou sept groupes mais on peut creer d'autres au fur et a mesure. C'est pour vous a decider.

Figure 5 : Texte d'un "dialogue réflexif"

Dans son message en retour, S. répond à l'invitation de M., en manifestant des qualités

- socio-affectives (il rassure M. en lui avouant ses propres difficultés)
- éducatives et créatrices (proposant la métaphore de l'aide-mémoire pour aider M. à comprendre le but de l'opération, et lui suggérant une variante de la consigne pour l'aider à mieux l'appliquer).

En fin d'échange, S. rend l'initiative à M. : *'C'est pour vous a decider*. S. a donc fourni une structure non-directive à l'intérieur de laquelle M. peut trouver réponse à sa demande. S. a temporairement pris le contrôle, et s'est transformé en professeur, au meilleur sens du terme. Pour nous, c'est un type d'échange qui est plus favorable à l'acquisition que ceux que nous avons vus plus haut. En effet, le dialogue entre M. et S. réfère explicitement à la connaissance de la langue et des conditions d'apprentissage. De plus, l'apprenant est engagé dans un contexte socialement structurant, où il peut négocier avec ses pairs le contrôle de l'interaction. Ainsi chaque participant peut devenir le professeur ou l'expert du groupe le temps d'un tour de parole. Nous reviendrons sur cette notion de contrôle dans la section 6, lorsque nous examinerons des exemples de réemploi par l'apprenant de structures présentées par le professeur. Pour le moment, dans la section qui suit, nous analysons un nouvel aspect de l'interactivité, la transformation du dialogue réflexif en conversation réflexive par le maintien dans la durée.



5. Maintenir les échanges dans la durée

Nous avons soutenu plus haut que les dialogues réflexifs asynchrones sont aptes à véhiculer des éléments favorisant l'acquisition, notamment : l'attention portée à la forme, la prise de conscience de stratégies d'apprentissage et la négociation des aspects contingents de l'interaction. De plus ils fournissent aux interactants la possibilité d'appréhender des données linguistiques et de produire des données modifiées en retour.

Selon nous, ces conditions combinées sont à même de faciliter l'acquisition. Nous devons par conséquent tenter de faire durer de tels dialogues afin de donner aux apprenants un maximum d'occasions de s'exposer à de bonnes conditions d'acquisition. Nous allons maintenant examiner la qualité de la communication en examinant d'abord des messages laissés sans réponse, puis dans un deuxième temps des conversations suivies.

5.1. Messages butoirs

Les messages du domaine "Travaux Pratiques" sont au nombre de 75, et parmi eux, il y en a 15 qui démarrent une nouvelle chaîne ou inaugurent un nouveau thème. Certains thèmes bifurquent ensuite pour former des chaînes de 2 à 8 messages de longueur. Nous cherchons à découvrir pourquoi ces chaînes se sont rompues. Nous appelons "message butoir" tout message situé en fin de chaîne : il y en a 32 dans le domaine "Travaux Pratiques". Parmi ceux, nous trouvons :

- Messages butoirs ne sollicitant pas de réponse 21
- Messages butoirs demandant réponse 11

Parmi les 21 messages dépourvus de marques d'interaction (c'est-à-dire qui ne demandaient de réponse ni explicitement ni implicitement), 15 répondaient à des demandes d'étudiants ou à des commentaires professoraux ou encore rapportaient le résultat de l'application d'une consigne. Parmi les six autres messages de cette catégorie trois précisaient des détails d'intendance générale, et trois autres visaient à encourager personnellement tel ou tel individu (dans ce cas donc nous n'attendions pas de retour de la communication).

Les 11 messages demandant réponse mais auxquels personne n'a cru bon de donner suite sont des exemples probants de panne communicative. Nous interprétons ci-dessous les facteurs ayant pu causer la panne, en commençant par les plus fréquents :

- trois des messages étaient ambigus (l'un adoptait le ton de la plaisanterie et était allusif plutôt que direct ; les deux autres étaient au conditionnel plutôt qu'à l'indicatif)
- trois autres messages (signé chacun d'un auteur différent) présentaient un discours contradictoire : chacun contenait une question suivie d'une assertion. Les lecteurs ont pu éprouver une certaine perplexité quant au statut de la communication
- deux messages étaient "auto-adressés" : deux étudiants différents ayant d'abord lancé un appel au secours (à propos de difficultés techniques), se sont ensuite répondu à eux-mêmes publiquement
- un message réclamait des exemples déjà fournis
- un message contenait un solécisme qui a pu entraver la compréhension
- enfin il y avait un cas de communication adressée à un individu spécifique à qui étaient posées deux questions directes (mais restées sans réponse).



Les échecs communicatifs peuvent avoir des causes qui nous restent inconnues. Par exemple, les participants peuvent (par erreur ou de propos délibéré, à cause de problèmes d'interface ou pour des raisons personnelles) omettre de lire certains messages. Il peut leur arriver de ne lire que les derniers échanges en date, se privant ainsi (parfois sans s'en rendre compte) d'un tour de parole dans un débat antérieur qui aurait pu les intéresser. Nous laisserons cependant de côté les facteurs liés à la technologie pour nous concentrer dans la présente analyse sur les traces d'échec communicatif que nous livrent les textes mêmes.

Deux des exemples donnés plus haut concernent l'ambiguïté du statut de la communication. Un message, dont on n'est pas certain qu'il soit interrogatif ou déclaratif, pose la question de la compétence discursive de l'auteur. S'il est vrai que dans la communication orale l'interrogation pourra être manifestée et appuyée par une intonation ou une mimique particulière, le locuteur interrogeant par écrit devra par contre savoir pallier l'absence de marque intonative ou gestuelle. Voici un autre exemple illustrant la nécessité d'être explicite dans son utilisation des marques de modalité : l'un des messages butoirs se termine par la phrase "Peut-être la langue scientifique est vraiment la langue mondiale." Dans une conversation orale, on tendra à associer la marque "peut-être" à une intonation expressive, montante ou descendante. Face à la modalité "hypothèse plus ou moins hésitante" que cette forme et cette intonation véhiculent, l'interlocuteur sera amené à réagir par l'accord, le désaccord, un aveu d'ignorance ou le scepticisme, plutôt que par le silence. Mais dans une communication textuelle, ce type de marque peut perdre de son efficacité. Nous avons déjà vu que dans la conférence, les questions implicites restent le plus souvent sans réponse. Il se peut que lorsque le discours passe par les TIC, il ait besoin de déclencheurs d'interaction (linguistiques et iconiques) beaucoup plus explicites que lorsqu'il passe par la conversation orale, où intonation, mimique et gestuelle contribuent puissamment à maintenir les échanges dans la durée. On notera toutefois que la conversation à bâtons rompus du "Café" ne semble pas sujette à ces problèmes.

Enfin, c'est peut-être une mauvaise maîtrise de la cohérence du discours qui est la cause de l'échec communicatif illustré par la [figure 6](#). L'auteur, pourtant préalablement impliqué dans l'interaction, avait généreusement aidé un co-apprenant à résoudre un problème de compréhension. Invité par le professeur à révéler sa stratégie de compréhension, il s'exécute mais le défaitisme de sa conclusion semble avoir découragé toute velléité de réponse.

Pour moi c'est le contexte qui compte absolument. Je sais le mot 'thaumaturge' et ça a donné moi la clef au suffix 'urge', peut-être un/une praticien/ne de quelque habileté. Ainsi j'ai présumé que le mot dramaturgique soit un adjectif concernant cette habileté. Je crois que cette, soi disant, méthode ne sera pas utile pour mes amis.

Figure 6 : Réflexion solitaire

Notre souci est de susciter des conversations suivies, puisque selon nous elles présentent un terrain favorable à l'acquisition. Pour que les conversations durent, il faut qu'elles soient conduites par des locuteurs qui sachent interpeller autrui et lui donner envie d'interagir. Les exemples que nous venons d'étudier montrent que pour avoir ce type de compétence il faut disposer de moyens linguistiques qui permettent de :

- faire avancer le thème de la conversation en prenant en compte ce qui précède et en éveillant la curiosité pour ce qui va suivre, c'est-à-dire remplir les conditions de familiarité et d'imprévisibilité combinées qui sont caractéristiques de "l'interaction contingente"
- proposer des textes bien formés et non ambigus, tant linguistiquement que du point de vue du discours



5.2. Une conversation réflexive suivie

La conversation représentée par la [figure 7](#) est "suivie" en ce sens qu'elle comporte sept tours de parole, étalés sur six jours, impliquant trois étudiants et un professeur. Elle est réflexive car son contenu est métalinguistique.

Netscape: BBS: le Web francophone

Back Forward Home Reload Images Open Print Find Stop

Location: <http://chub.open.ac.uk/secure/bbs.jump.fcgi?msgnum=163;dbnum=37>

Msg #163 of 210; posted 19/5/97 by Moyra

[The Lexica Forum](#) | [TRAVAUX PRATIQUES](#) | [VOTRE TRAVAIL SUR ...](#) | [le Web francophone](#)

le Web francophone

Alors, j'ai choisi un texte qui m'intéresse beaucoup et dans lequel on se trouve la phrase "obligation dramaturgique". Il y a personne qui en connaît la signification? Le texte concerne l'élection française qui va bientôt.

Une autre phrase que je trouverai très utile, je le pense, bien que la traduction ne soit pas difficile, c'est "les précautions oratoires". J'espère que vous la trouverez utile, aussi.

À bientôt,

Moyra.

1 Reply to this message:

- ▼ #164 [L'obligation dramaturgique](#) 16/10/98, Davidw (6/6)
 - ▼ #167 [L'obligation de contexte](#) 21/5/97, Marienoelle (5/5)
 - ▼ #176 [L'obligation de contexte](#) 22/5/97, Moyra (4/4)
 - #177 [Pas quebecoise!](#) 23/5/97, Marienoelle
 - ▼ #178 [obligation dramaturgique](#) 24/5/97, Miken (2/2)
 - ▼ #179 [Exactement!](#) 24/5/97, Marienoelle (1/1)
 - #180 [stratégies utilisées](#) 16/10/98, Miken

[Comment](#) | [Outline](#) | [Parent](#) | [Jump](#) | [New replies](#) | [All in One Page](#) | [History](#) | [Search](#) | [Info](#)

[Edit](#) | [Delete](#) | [Move](#) | [Users](#) | [Conference](#) | [Email](#) | [FlatView](#)

The EBBS system

Figure 7 : Schéma d'une "conversation réflexive"



Page 93

Si nous examinons maintenant de près le contenu de cette conversation (dans la [figure 8](#)), nous voyons qu'il s'agit d'une collaboration entre étudiants dont l'histoire se déroule ainsi : une étudiante avait demandé qu'on l'aide à comprendre le sens de "obligation dramaturgique" (message #163). Cette expression, non lexicalisée, introuvable dans le dictionnaire, exige un gros effort de décodage de la part d'apprenants non francophones. Le message #164 est de quelqu'un qui tente sa chance et propose deux solutions, tout en soulignant l'importance du contexte, selon lui insuffisamment développé par la demandeuse (qui le lui fournira dans le message # 167).

L'auteur du message #178 aborde le problème différemment : il puise dans son propre passé pour en tirer

une expérience qui va illustrer le sens de la phrase recherchée et permettre de la traduire. Les deux étudiants (messages #164 et #178) remplissent tour à tour un rôle d'expert ou de professeur, bien que leurs pédagogies soient très différentes. Dans un message ultérieur, la demandeuse les remerciera de lui avoir fourni des solutions et leur exprimera son admiration pour leur ingéniosité. Plus tard encore, à son tour, elle aidera une autre participante à surmonter une difficulté de traduction. La productivité de ces trois participants est basée sur la socio-affectivité et caractérisée par l'alternance des rôles d'experts, et l'égalité d'accès au tour de parole.

Pour qu'une conversation se maintienne dans la durée, il faut qu'elle réponde aux attentes de la communauté d'apprenants, c'est-à-dire que les tâches doivent apparaître aux yeux de cette communauté comme ayant une raison d'être ou comme le dit Gaonac'h (1990 : p 48), "*mériter d'être effectivement exercées*". Or il n'y a pas toujours coïncidence entre les questions pertinentes pour la communauté et les questions "du programme". Comme le remarque Lewis (1998), il y a contradiction entre l'enseignement programmé, cautionné par une structure universitaire (ou scolaire), et la notion de l'autonomie de l'apprenant. Les professeurs ont un programme à "couvrir" et comme le note van Lier (p180-181), dans ces conditions le dialogue entre apprenant et enseignant risque fort de rester sous le contrôle de l'enseignant. Dans nos conversations réflexives, le "programme" est annoncé d'emblée : il s'agit de traiter du vocabulaire et de son apprentissage : les apprenants n'ont donc qu'une faible latitude pour s'éloigner du sujet.

Message #164

L'obligation dramaturgique

Je suggère que cette phrase veut dire << le besoin d'être vu de faire quelque chose ou le besoin de faire un récit mimé d'un rôle>> mais on désirerait d'avoir plus d'information en ce qui concerne le contexte de cette phrase. Est-ce que ma suggestion saisit la signification de votre phrase dans son contexte ?

Message #167

L'obligation de contexte

Salut Mn. et D.

Merci de tes réponses. Comme j'ai déjà dit, la phrase qui m'intéresse est tirée d'un texte concernant l'élection français dans lequel l'auteur critique le président Chirac pour un acte de pur commodité. Voici la phrase entière; < A cet égard, comme les citoyens le sentent de plus en plus dans de nombreux pays, les élections apparaissent comme un simple "rituel nécessaire", une obligation dramaturgique", une sorte de "fête des fous" au cours de laquelle beaucoup de candidats peuvent formuler des promesses qu'ils ne comptent pas tenir.> En anglais, on peut dire " going through the motions" peut-être ? Je suis impatiente d'avoir des autre suggestions. [...]

A bientôt, M.

Message #178

obligation dramaturgique

Moyra, j'aime bien la vie publique et il y a vingt-sept ans que j'étais fonctionnaire pour un conseil régional. La phrase 'une obligation dramaturgique', dans le context que tu as expliqué, fait comprendre à moi la phrase, 'a ritual dance'. C'est une phrase que tous les fonctionnaires utilisent entre eux-mêmes quand les conseillers discutent et jouent des rôles adversariales comme dans une pièce de théâtre. Ils montrent les émotions artificiels, ils simulent être en colère quand en réalité c'est simplement la système de débat contradictoire. Pour le grand public c'est excitant, pour les fonctionnaires c'est très très ennuyant. Mk

Figure 8 : Contenu d'une "conversation réflexive"



Or nous avons néanmoins constaté un certain degré d'interaction contingente. Comment donc réconcilier ces deux données ? A cela nous répondons qu'en demandant aux étudiants de "parler du vocabulaire" nous leur donnons l'occasion légitime de parler de signifiants aussi bien que de signifiés, de stratégie aussi bien que de technologie, et de réagir de façon contingente au débat du moment en y apportant des contributions tirées de leur expérience propre. Ils "couvrent" ainsi le programme tout en gardant le contrôle des "*changements de niveau cognitif*", comme les appelle Py (1990 : p. 68). Les enseignants, par contraste, n'ont pas ce contrôle, mais ceci ne signifie pas que toute dimension "contrôlante" disparaisse des rapports qu'ils entretiennent avec leurs étudiants. Dans la mesure où l'environnement d'apprentissage est caractérisé par des conversations réflexives, nous pensons que les apprenants sont mieux disposés à porter leur attention sur - ou "remarquer" - selon le terme d'Ellis (1990) les formes des structures langagières apparaissant au cours de l'interaction. Si c'est véritablement le cas, un enseignant ou un apprenant perçu comme "expert" à tel ou tel moment de la conversation, peut exercer une sorte de contrôle sur la façon

dont sont présentées les formes de la langue cible. Dans la section qui suit, nous analysons des exemples de réemploi - par les apprenants - de formes utilisées par le professeur.

5.3. Réemploi de structures linguistiques et notion de "contrôle"

Les exemples que nous présentons dans cette section sont tirés d'échanges sur la tâche de "groupement" de vocabulaire, décidément source d'interrogation pour plusieurs de nos participants. Dans la consigne, donnée en français, nous avons utilisé le terme "groupement" lorsque nous parlions de classification du vocabulaire, et le mot "groupe" pour désigner l'ensemble des participants. Nous n'avions pas donné d'informations explicites sur l'usage de ces deux mots.

Votre tâche initiale

Sélectionnez une dizaine de termes ou expressions parmi les neuf textes de L210 énumérés dans le Guide. Pour chaque terme ou expression :

1. avec Lexica, créez un groupement qui va vous aider le ou la mémoriser
2. faites une recherche sur ce terme ou cette expression au moyen du concordancier de Lexica
3. ensuite, venez sur le BBS de Lexica et communiquez au groupe votre choix, quelques-unes des raisons de votre choix, et une ou deux des réflexions ou questions que vous a inspirées votre travail avec Lexica.

Figure 9 : Consigne pour la tâche de groupement

Le dictionnaire "Le Petit Robert", qui subdivise ses entrées par ordre de fréquence décroissante, donne au mot "groupement" une définition proche de la cinquième définition du mot "groupe". Ce dictionnaire consacre 15 lignes à "groupement" tandis que "groupe" en a 46. "Groupement" est donc moins fréquent et moins polysémique ou plus spécialisé, que "groupe". "Groupe" est aussi morphologiquement plus proche de l'anglais "group". Pour toutes ces raisons, nous nous attendions à ce que nos apprenants - anglophones - utilisent plutôt ce dernier. En mettant le mot "groupement" dans le Guide, nous leur donnions l'occasion d'enrichir leur vocabulaire actif s'ils le souhaitaient. En nous abstenant de présenter explicitement ce terme, nous les laissions libres de leur choix.

Alors que le binôme de la [figure 5](#) s'en est tenu à "groupe" pendant tout son dialogue, plusieurs autres étudiants ont choisi d'utiliser "groupement", surtout dans des réponses à des messages professoraux contenant déjà ce terme. Dans chaque cas, l'étudiant réemploie le terme dans un contexte très proche de celui du professeur, voir [figure 10](#). Dans chacun de ces cas de réemploi, l'apprenant a non seulement réemployé mais aussi modifié la structure morpho-syntaxique ou la collocation ou les deux. Dans l'exemple 3, l'étudiant s'est créé une véritable difficulté en tentant de réutiliser "groupement" et a superposé deux structures syntaxiquement incompatibles : "*je me sers de groupements de mots*", où "groupement" a une fonction nominale, et "*le groupement de mots par catégories*", où il remplit une fonction verbale. (Dans le projet décrit ici nous avons décidé d'accorder un rôle mineur à la correction d'erreur. Mais il est sûr que dans une version plus normative du projet, les professeurs seraient à l'affût de telles productions et interviendraient en retour - par exemple par courrier personnel hors conférence).



Cette tendance apparente à "remarquer" les formes présentées par l'enseignant mérite un examen plus approfondi. Cependant nous avons constaté que le repérage des réemplois et a fortiori des modifications n'est pas chose aisée, à moins, comme nous l'avions montré dans une précédente étude, qu'il ne s'agisse de vocabulaire technique (terminologie de la navigation sur Internet) ou spécifique à notre environnement de travail (par exemple le mot "concordancier"). Ces termes avaient été présentés aux étudiants dans le "Guide" qui leur avait été donné à lire en début de projet. Le premier contact des étudiants avec ces termes était donc plus formalisé que s'ils les avaient initialement rencontrés au cours des conversations du forum. Comme on l'a vu, le mot "groupement" lui aussi apparaissait pour la première fois dans le contexte formalisé d'une consigne professorale (voir la [figure 9](#)). Nous avons montré ci-dessus quelques réemplois de "groupement", mais il faut dire que nos données actuelles ne nous fournissent pas beaucoup d'autres exemples de ce type. Malgré tout, si notre hypothèse s'avère, selon laquelle les conversations réflexives sont propices au réemploi des formes, il nous faudra alors nous intéresser à l'influence que pourrait avoir le professeur sur les formes retenues par les apprenants, et dire comment il pourra exercer celle-ci sans mettre en péril les éléments contingents et socio-affectifs de l'interaction. Cette hypothèse reste à vérifier,

ce à quoi nous nous attacherons dans nos travaux à venir.

ex	Message du professeur	Réponse de l'apprenant	Modification
1	• créez un groupement	• créer des groupements	• limitée à la pluralisation
2	• dans quel groupement l'a-t-il placé ?	• mettre les mots dans un ou deux groupements	• choix d'un verbe synonyme, pluralisation
3	• combien d'entre vous utilisent les groupements comme indices ?	• je me sers (sic) de groupements de mots par catégories	• choix d'un verbe synonyme
4	• les associations [...] et le module 'groupement' de Lexica ont un peu le même but	• cela améliorerait la fonction de groupement de Lexica	• utilisation autonome, avec changement de collocation et introduction de la préposition

Figure 10 : Réemploi du mot "groupement"

6. Conclusion et perspectives de recherche

Dans cette étude, nous avons proposé et défini le concept de conversation réflexive. Nous avons dit pourquoi nous pensons que la création de conversations réflexives est un objectif pédagogique valide pour les concepteurs de cours travaillant dans l'environnement de la classe de langues virtuelle, par conférence télématique asynchrone. Ce support permet des échanges qui vont du monologue (soigneusement préparé) à la conversation (spontanée). Les conversations réflexives, selon nous, répondent aux conditions d'apprentissage des langues postulées par les travaux sur les modèles cognitif et socio-affectif de l'interactivité. Nous avons contrasté les conversations réflexives avec des productions de nature plus monologique ou plus conviviale, comme on le voit dans la [figure 11](#).



Nous pensons que les meilleurs sujets de conversation pour une conversation réflexive sont la langue elle-même et l'expérience d'apprentissage. Nous avons illustré ce point de vue avec des exemples tirés d'un projet pilote mené en avril-mai 1997 qui avait pour sujet le vocabulaire du français ainsi que les stratégies et outils cognitifs qu'utilisent les apprenants pour perfectionner leurs connaissances lexicales. Pour nous, la discussion du lexique est particulièrement bien adaptée à la conversation réflexive, car elle permet aux apprenants de parler – de façon informelle et en restant spontanés – aussi bien de formes que d'usage. En outre, les phénomènes lexicaux mettent l'apprenant en demeure de choisir des stratégies de compréhension, de mémorisation et de production, et (en débattant de ces stratégies) d'avoir à expliciter ses choix. Nous avons montré comment des apprenants, en interagissant à partir de textes français découverts sur l'Internet, peuvent négocier ensemble la façon dont ils vont s'insérer dans le tissu social où les rôles d'étudiant, de professeur, d'expert et de collaborateur sont tenus tour à tour par les participants. Nous considérons ce va et vient comme potentiellement porteur de motivation, et facilitateur de l'apprentissage.

	Monologue	Conversation	Conversation réflexive
Réflexion	√		√
Contingence		√	√
Négociation du sens		?	√
Attention portée à la	√		√

forme			
Maintien dans la durée		√	√

Figure 11 : Comparaison des valeurs interactives de trois types d'échanges asynchrones en ligne.

Nous constatons aussi que dans les conversations réflexives les participants sont mieux à même de "remarquer" les structures de la langue cible que dans d'autres formes d'interaction. Ainsi l'apprenant "remarquait" de préférence les formes présentées par un professeur ou un pair perçu comme expert. Dans cette hypothèse nous serions amenés à repenser le rôle de l'enseignant en tant que fournisseur de modèles.

Notre priorité est maintenant d'améliorer la conception pédagogique de l'environnement Lexica pour que les activités satisfassent aux exigences d'un programme d'apprentissage langagier précis tout en préservant la spontanéité et les aspects les plus contingents de l'interaction. Nous avons sur notre forum relativement peu de chaînes longues, et parmi celles-ci, très peu mettant en présence des apprenants sans intervention professorale. Notre difficulté est donc de créer les conditions qui vont encourager les apprenants à abandonner le mode monologique et le mode dialogique (dans sa version la plus scolaire) et les mener peu à peu vers une interactivité pleinement contingente qui inclura la réflexion sur la langue et sur son apprentissage. Nous projetons d'analyser les données issues de "Lexica 2", un nouveau projet que nous avons mené entre avril et juin 98. Notre effort visera à identifier l'impact de différents types d'interventions de l'enseignant sur le développement des conversations réflexives.



Références

Bibliographie

Chappelle, C. (1997). "CALL in the year 2000 - still in search of research paradigms?" *Language Learning and Technology Journal (LLTJ)*, vol. 1,1. Consulté sur la Toile en novembre 1998 : <http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num1/chappelle/default.html>.

Ebbrell, D., & Goodfellow, R. (1997). "Learner, Teacher and Computer - a mutual support system". Kohn, J., Ruschoff, B., & Wolff, D. (dirs.) *New Horizons in CALL - Proceedings of Eurocall 96*. Szombatheley, Hungary: Berzsenyi Daniel College. pp.207-221.

Ellis, R. (1990). *Instructed second-language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell. pp. 193-195.

Ellis, R. (1994). *The study of second-language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. P 516.

Gaonac'h, D. (1990). "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère". In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Gaonac'h, MacNally, Ballaire (dirs.) *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*. Paris: Hachette.

Goodfellow, R. (1995). "A review of the types of CALL programs for vocabulary instruction". *Computer-Assisted Language Learning* 8, 2-3: pp. 205-226.

Goodfellow, R. (à paraître). "Evaluating performance, approach and outcome in the design of CALL". K. Cameron (dir.) *CALL: Media, Design & Applications*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Goodfellow, R., & Lamy, M-N. (1998). "Learning to learn a language - at home and on the web". Blin, F. & Thompson, J. (dirs.) *Where research and practice meet -Proceedings of Eurocall 97*. ReCALL 10.1. Dublin: Dublin University Press. pp. 68-78.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis - issues and implications*. London: Longman.

Lewis, T. (1998). "Integrating Autonomous Learning into the Curriculum: The Tandem Learning Module at the University of Sheffield" (présentation pour le séminaire "Tandem Learning", 19.6.98, Université de Sheffield).

Little, D. (1996). "Learner autonomy and learner counselling". Little, D. & Brammerts, H. (dirs.) *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Centre for Language and Communication Studies Occasional Paper No.46. Dublin: Trinity College.

Pellettieri, J. (à paraître) "Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence". Warschauer, M. & Kern, R. (dirs.) *Network-based language teaching: concepts and practice*. New-York: Cambridge University Press.

Py, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Gaonac'h, MacNally, Ballaire (dirs.). *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*. Paris: Hachette.

Rey, A., & Rey-Debove, J. (dirs.) (1996). *Le Petit Robert 1, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Les Editions Le Robert.

Stevens, A. (1995). "Issues in distance teaching in languages". *ReCALL* 7. 1. Hull: The University of Hull. pp.12-19.

The Open University. (1994). *L120 Ouverture: A fresh start in French*. Milton Keynes: The Open University.

The Open University. (1997). *L120 Mises au point: French language and culture*. Milton Keynes: The Open University.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum - Awareness, Autonomy & Authenticity*. London: Longman.

Warschauer, M. (1998). "Interaction, Negotiation and Computer-Mediated Learning". Darleguy, Ding, Svensson (dirs.). *Educational Technology in Language Learning: Theoretical considerations and practical applications*. Consulté sur la Toile en novembre 1998 : <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>

Yates, S.J. (1993) *The textuality of computer-mediated communication: speech, writing and genre in CMC discourse*. Thèse doctorale (PhD) Milton Keynes: The Open University. Institute of Educational Technology.



Sites Internet

LEVERAGE (nd). *LEVERAGE: LEarn from Video Extensive Real Atm Gigabit Experiment*. Consulté sur la Toile en novembre 1998 : <http://greco.dit.upm.es/~leverage/about.htm>

LLTJ (1998). *Site de la revue Internet Language Learning & Technology*. Consulté sur la Toile en novembre 1998 : <http://polyglot.cal.msu.edu/llt/>

Notes

[1] Dans le cadre de notre collaboration avec la [revue Language Learning & Technology](#) (LLTJ, 1998), une version très proche de cet article, en langue anglaise, doit y paraître prochainement.

A propos des auteurs

Marie-Noelle LAMY : professeur et chercheur au Centre for Modern Languages de l'Open University du Royaume-Uni. Ses domaines d'enseignement sont le FLE et la linguistique descriptive du français. Elle a participé à la rédaction de plusieurs ouvrages lexicographiques, et de manuels d'apprentissage du FLE. Ses recherches portent sur le télé-enseignement du FLE aux adultes et notamment sur les stratégies d'apprentissages mises en oeuvre dans le cadre des TIC.

Courriel : m.n.lamy@open.ac.uk

Adresse : Centre for Modern Languages, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK6 7AA, Royaume-Uni.

Robin GOODFELLOW : professeur et chercheur à l'Institute of Educational Technology de l'Open University du Royaume-Uni où il dirige un cours de maîtrise de télé-enseignement (Master's in Open and Distance Education). Ses

domaines de recherche sont l'acquisition lexicale et l'apprentissage des langues par les réseaux asynchrones, et il a publié de nombreux travaux dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par l'informatique.

Courriel : r.goodfellow@open.ac.uk

Adresse: Institute of Educational Technology, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK6 7AA, Royaume-Uni.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15 décembre 1998